

Prondczynsky, Andreas von
"Lesen" als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissenschaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen "Kulturtechnik" der Moderne

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 257-273



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: "Lesen" als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissenschaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen "Kulturtechnik" der Moderne - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 257-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111755 - DOI: 10.25656/01:11175

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111755>

<https://doi.org/10.25656/01:11175>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 2 – März 1993

Thema: Lernmotivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Brauchen wir eine Motivationspädagogik
- 187 ANDREAS KRAPP
Die Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung
und ihre Bedeutung für die Pädagogik
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung
für die Pädagogik
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener

Thema: Ästhetische Bildung

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung. Schwierigkeiten wissen-
schaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen
„Kulturtechnik“ der Moderne
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
Bildungstheorie und ästhetische Bildung

Diskussion

- 295 HANS SCHEUERL
Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Ver-
öffentlichungen

- 313 WERNER SACHER
Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung.
Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen

Besprechungen

- 351 KLAUS KLEMM
Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Eds.): The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe
- 353 ULRICH SCHIEFELE
Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens
- 355 HILDE KIPP
Hans-Christoph Koller: Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von PESTALOZZI und JEAN PAUL

Dokumentation

- 365 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Learning Motivation

- 177 HANS SCHIEFELE
Do We Need Motivational Pedagogics?
- 187 ANDREAS KRAPP
The Psychology of Learning Motivation – Research perspectives and problems concerning their impact on pedagogics
- 207 MIHALY CSIKSZENTMIHALYI/ULRICH SCHIEFELE
The Quality of Experiencing and the Process of Learning
- 223 EDWARD L. DECI/RICHARD M. RYAN
The Theory of Self-Determination of Motivation and its Relevance to Pedagogics
- 239 MANFRED PRENZEL
Autonomy and Motivation in Adult Learning

Topic: Aesthetic Education

- 257 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
“Reading” as a Metaphor for Acquiring Knowledge about the World – Problems in educational science concerning the possibility of theorizing about a crucial “cultural technique” of modern times
- 275 STEPHANIE HELLEKAMPS/HANS-ULRICH MUSOLFF
The Theory of Education and Aesthetic Education

Discussion

- 295 HANS SCHEUERL
The Debate on Waldorf Pedagogics – A survey of recent publications
- 313 WERNER SACHER
Video and Computer Games – A Threat to the Young?
- 335 CHRISTIAN LÜDERS
Fundamentals and Methods of Qualitative Social Research – A survey of recent publications

Book Reviews

351

Documentation

365

„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung

Schwierigkeiten wissenschaftlicher Pädagogik mit der Theoretisierbarkeit einer zentralen „Kulturtechnik“ der Moderne

Zusammenfassung

Der Beitrag rekonstruiert die Entstehung und Etablierung eines eigenständigen lesepädagogischen Diskurses aus den Motiven der „Lesesucht“-Kritik im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Die im „Jahrhundert der Bildung“ über das öffentliche Schulwesen forcierte Strategie einer Pädagogisierung des Lesens etablierte einen vorwiegend von Schulmännern geführten Diskurs, in dem zwischen den Idealen des Methodenperfektionismus und des „logischen Lesens“ die Passivität des Lesers systematisch geschult wurde. Erst über die Entdeckung der konstruktiven Rolle des Lesers in der Gegenwart konnte sich der lesepädagogische Diskurs aus dem Bann der Lesesucht-Kritik befreien, ohne allerdings bislang theoretisch zu wissen, was wir tun, wenn wir lesen.

Einführende Bemerkungen

Seitdem uns die Semiotik zu verstehen geben will, daß wir in einer Welt aus Zeichen leben, extremer noch: daß unsere Welt aus Zeichen besteht (Eco 1977, S. 14), gewinnen die alten Topoi vom Buch der Natur und vom Buch der Welt, in denen wir lesen müssen, um uns zu orientieren, unversehens neue Aktualität. Schon die alte Metapher von der Lesbarkeit der Welt, deren Anregungspotential als Erkenntniskraft BLUMENBERG (1981) vor einigen Jahren wieder in Erinnerung gerufen hat, stellte ‚Welt‘ unter die Bedingung, einem Text zumindest zu ähneln. Wenn dies der Fall sein soll, dann muß dieser Text in einem Code geschrieben sein, den wir erlernen und mit Hilfe dessen wir die Welt entziffern können. Nichts ändert sich im Grunde an der prinzipiellen Annahme der Welt als Text, wenn wir die Existenz einer Vielzahl verschiedener solcher Code-Systeme unterstellen: ob mathematische Symbole, Buchstaben oder Laute, ob Fußspuren, Fingerabdrücke oder Träume – alles liefert uns textualisiertes bzw. textualisierbares Material, dessen Dechiffrierung und erneute Codierung Orientierung und damit Denk- und Handlungsmöglichkeiten in der Welt bzw. den je spezifischen Welten verschafft.

Alltägliches Denken und Handeln in der Lebenswelt ist strukturell gekennzeichnet von prinzipieller Ungewißheit und Vieldeutigkeit in allen Prozessen des Deutens, Interpretierens oder Verstehens – kurzum: des ‚Lesens‘ in seiner umfassendsten Auslegung vor dem Hintergrund einer Potenzierung sowohl der Wirklichkeiten bzw. Welten, in denen wir leben, wie der Zeichen- oder Code-Systeme, mit denen wir in ihnen umzugehen lernen müssen.

Aus der Fülle möglicher Zeichensysteme soll jenes herausgegriffen werden, dem sich die schulische Organisation von Lernprozessen und deren pädagogische Reflexion seit ihren Anfängen in der Aufklärungsepoche mit großem

Aufwand gewidmet hat: die Sprache und das aus ihrer Verschriftlichung entstandene Alphabet.

Daß sich in den vergangenen 200 Jahren ein eigenständiger pädagogischer Teildiskurs um die Problematik von Lesekompetenz (GRZESIK 1988) herum hat etablieren können, steht in auffallender Diskrepanz zu der dem gesunden Menschenverstand entnommenen Auffassung vom Lesen als einer Selbstverständlichkeit moderner Gesellschaft.

Um diese Diskrepanz zu begreifen, halte ich mit TODOROV ein weitgehend „unerforschtes Gebiet“ im Diskurs der Leseproblematik fest: die „Logik des Lesens“. In der Tat stellt diese, wenngleich es seit den 60er Jahren auch verstärkte Anstrengungen, zumal in der Psycholinguistik, gibt, einen blinden Fleck auf der Landkarte unseres Wissens über das Lesen dar: Noch immer ist ungeklärt, was wir eigentlich tun, wenn wir lesen. Trotz Forschungsansätzen unterschiedlichster Provenienz wissen wir nicht: wie es möglich ist, daß der geübte Leser in seiner Lektüre „ein imaginäres Universum konstruiert“ (TODOROV 1977, S. 228). Ein in dieser Weise formuliertes Interesse an der „Logik des Lesens“, das sich vom Verständnis einer bloßen „Kulturtechnik“ löst, stellt die Synthese zwischen der Diagnose eines Skandals in der Geschichte des Lesens und seiner mißglückten Therapie dar. Der Skandal bestand in dem am Ende des 18. Jahrhunderts wahrgenommenen Phänomen der „Lesewuth“; der Therapie sollte im Laufe des 19. Jahrhunderts die Institutionalisierung von „Leseerziehung“ mit dem Ziel „richtigen Lesens“ dienen. Aber erst in der Entdeckung des Lesers als Konstrukteur von imaginären Universen, wie sie sich in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts auf den verschiedensten mit Lesen und Literatur befaßten Forschungsgebieten ankündigte, werden das „Logische“ und das „Imaginäre“ in ihrem engen Zusammenhang erkannt, dabei jedoch so mit Theorieproblemen angereichert, daß wir heute weniger denn je wissen, was beim Lesen geschieht.

Lesen ist in diesen Theorien ein intermediärer Prozeß, in dem die imaginäre „Welt des Werkes“ mit der realen „Welt des Lesers“ als Konstitution eines „imaginären Universums“ vermittelt werden (s. a. RICOEUR 1989, S. 37). Dieser Prozeß ist im pädagogischen Denken als „Lesewuth“, „logisches Lesen“ und „konstruktives Lesen“ wahrgenommen worden. Damit sind historische Wendepunkte des Lesebegriffs vom 18. zum 20. Jahrhundert markiert, denen ich mich nun zuwenden werde.

1. Das Symptom „Lesewuth“: Diagnose und Therapie

Als sich in den 80er Jahren des 18. Jahrhunderts die Publikationen über das Thema der „Lesewuth“, Lesesucht oder auch Vielleserei häuften, geschah dies einerseits vor dem Hintergrund eines durch die Aufklärungspädagogik gewandelten Bildes vom Kind (siehe HERRMANN 1986, 1989), andererseits der Tatsache, daß der weitaus überwiegende Teil der Bevölkerung des Lesens und Schreibens unkundig war. Der lesende Landmann und der philosophierende Handwerker blieben Ausnahmen (ENGELSING 1973, S. 64; SCHENDA 1988, S. 444; WITTMANN 1982, S. 1ff.).

Dennoch schien dieses Phänomen in der zeitgenössischen Wahrnehmung

bereits 1790 so umfassende Züge gewonnen zu haben, daß das „Journal von und für Deutschland“ nicht anstand, von einem „Zeitalter, in welchem die Lesewut bis in die niedrigsten Stände gedrunken ist“, zu sprechen (Bd. II, S. 51; zit. n. PRÜSENER 1972, S. 381). Was die Landbevölkerung betraf, so sei, wie SCHENDA bemerkt (1988, S. 50ff.), das größere Problem eher gewesen, ihr „die Furcht vor dem Lesenlernen auszureden“. Daher sei auch, wie BENEKEN 1789 erleichtert feststellte, die Landbevölkerung vom Fluch der „fürchterlichen Leseseuche“ noch nicht befallen (zit. n. v. KÖNIG 1977, S. 95).

Alle zeitgenössischen Diagnostiker sahen sich genötigt, den Sachverhalt der „Lesesucht“ mit dem sozialen Phänomen des „Luxus“ und des daraus folgenden Müßiggangs in Verbindung zu bringen. Für sie konnte es keinen größeren Gegensatz geben: Wer liest, der arbeitet nicht und umgekehrt! Es sei denn, es gelänge, den destruktiven Wildwuchs der Lektüre in das Prokrustesbett der Arbeit zu zwingen.

Diese soziale Situierung der Lesesucht-Problematik macht die Konzentration auf zwei Thematisierungen verständlich: Das Thema des „häuslichen und ehelichen Glück(s)“, wie es z.B. CAMPE 1785 in den „Erfordernissen einer guten Erziehung“ (S. 164f.) umschrieb, einerseits, und das Thema der familialen Erziehung im allgemeinen andererseits. Eingebettet in die Sozialkritik einer Variante bürgerlichen Lebensstils, konzentriert auf eine bestimmte Klientel – Frauen, Kinder und Jugendliche – und zwei zentrale Themen vermochte eine wahrhaft grenzenlose Zuordnungswut die verschiedensten physischen, psychischen, sozialen und politischen Symptome mit dem Lesen zu verbinden.

Hinter der Absicht von HOCHÉ (1794) und anderen, die Untergrabung der ständischen Ordnung der Lesesucht anzulasten, verbarg sich ein anderer Motivkomplex. Es wurde bereits erwähnt, daß der Widerspruch zwischen Arbeit und Lektüre im Lesesucht-Diskurs eine zentrale Rolle spielte: Den „Lesewüthigen“ kennzeichne, wie CAMPE (1785, S. 172) im Namen aller Kritiker hervorhob, eine „Abneigung von nützlicher Berufsgeschäftigkeit“. Wer aus „lauter Langeweile“ las, versinke „in eine Lethargie des Körpers und des Geistes“ und begehe damit ein Sakrileg wider die bürgerlichen Tugenden (HOCHÉ 1794, S. 106 u. 110).

Bei alledem lag den Lesesucht-Kritikern nichts ferner als eine Verteufelung des Lesens schlechthin. Wenn sie die Vorzüge der Lektüre herausstreichen wollten, dann taten sie dies nicht allein unter Hinweis auf die uns schon geläufige soziale und ökonomische Nützlichkeit; sie bedienten sich überdies der uralten Metapher vom Lesen als einer Nahrung des Geistes. So wurden Schriften der Lesekritik zu Diätetiken (vgl. v. KÖNIG 1977, S. 99ff.). Ihr Kennzeichen war die unterstellte symbiotische Einheit von Körper und Geist bzw. Seele.

Aber die metaphorische Verknüpfung von Geist und Magen, Lesen und Verdauung, die CAMPE (1785, S. 172f.), BEYER (1796, S. 7), BENEKEN (1791, S. 253f.), LICHTENBERG (1982, S. 93) und viele andere vorschlugen, diente nicht der Entwicklung eines Erklärungsmodells des Lesens, sondern der Verbreitung eines Modells der tugendsamen Mäßigung. CHRISTIAN BEGEMANN hat in seiner Untersuchung über „Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung“ (1987) detailgenau herausgearbeitet, „daß sich hinter dem Begriff der ‚Mäßig-

keit‘ eine umfängliche Programmatik der Kontrolle, Beherrschung, Moderierung und Modellierung der Triebe, Neigungen, Affekte und Leidenschaften verbirgt“ (S. 34). Wenn man diese Einschätzung auf das Lesen überträgt, so wird ganz offenkundig, daß das Bestreben der Regulierung sich hier an der die Leidenschaften anheizenden Phantasie orientierte: Mit zum Teil schrecklichen Szenarien wurde vor einer „Befleckung der Phantasie“ gewarnt (CAMPE 1785, S. 175; ROETGER 1787; HOCHÉ 1794, S. 135 f.). Die Rolle der Phantasie beim Lesen hat auch KANT sehr genau begriffen (vgl. Anthropologie A 98, S. 490 u. Pädagogik A 82, S. 733). Die Quintessenz dieser ganzen Traktatliteratur über die Schädigungen des übermäßigen Lesens bestand in der Erkenntnis, daß Lektüre – wenn man sie nicht auf irgendeine Weise zu beeinflussen, zu kontrollieren vermochte – die Einbildungskraft bedrohlich verstärkte und gleichzeitig die Kräfte der Gegenwirkung, zu denen vor allem das „Denken“ gezählt wurde (LICHTENBERG 1982, S. 92, Aph. 169 u. S. 100, Aph. 436), lähmte.

Diese Sichtweise setzte, als ob es selbstverständlich wäre, den Leser immer als Opfer voraus. Nicht, daß er passiv gewesen wäre – dies keineswegs, denn mittels seiner Einbildungskraft konstruierte er ja etwas. Aber gerade diese Aktivität war der „Lesewuth“-Kritik der Stachel, der sie provozierte. Nun schrieb NOVALIS 1798 einen bemerkenswerten Satz, der in die Lesesucht-Kritik eine interessante Nuance einführen sollte: Der Leser könne „eigentlich aus einem Buche (machen), was er will“ (zit. n. BLUMENBERG 1981, S. 257). Dem Lesesucht-Diskurs war immer nur die mit Abscheu wahrgenommene Problematik wichtig, was das Buch mit dem Leser mache, nicht aber die Blickrichtung, was der Leser mit dem Buch mache. Daß beides, die Wirkungen des Buches auf den Leser und die Einwirkungen des Lesers auf das Buch, nur zwei sich wechselseitig bedingende Teilprozesse des Lesens sind – „gesteuertes Schaffen“ (SARTRE 1981, S. 40) –, blieb dem tugendhaften Blick der Lesesucht-Kritiker verborgen. Da sie aber zugleich feststellen mußten, daß ihnen keine rechten Mittel zur Verfügung standen, regulierend in den Leseprozeß selbst einzugreifen, blieb ihnen nur die Strategie der Abschreckung.

Was aber wäre, wenn man aus diesem Problem ein Anliegen der Erziehungskunst zu formulieren versuchte? So empfahl ein „Gemeinnütziges Wochenblatt“ schon im Jahre 1782: „Junge Leute müssen nicht ohne Anweisung lesen, sondern ihre Lektüre muß von Eltern, Lehrern oder vernünftigen Kennern der besten Bücher geleitet werden“ (zit. n. ERNING 1974, S. 92 f.). Ähnlich äußerten sich HOCHÉ (1794, S. 101/133) und BEYER (1795, S. 8/190; 22/204; 31/213).

Eine Pädagogisierung des Leseproblems drängte sich auch auf, wenn man die drei qualitativen Veränderungen des Leseverhaltens im Kontext der ersten Leserevolution beachtet, die die historische Leseforschung hervorgehoben hat. Zunächst den Umschwung vom lauten zum leisen Lesen; ein Faktor, der das Geselligkeitsmotiv gemeinsamer Lektüre zum Verschwinden brachte (vgl. hierzu CHARTIER 1987 u. 1990, bes. S. 146 ff.). Sodann, damit verknüpft, den Wandel von der „intensiven“ zur „extensiven“ Lektüre (vgl. CHARTIER 1985; ENGELSING 1974, S. 182 ff. u. 1978). Und schließlich, aus beiden Entwicklungen resultierend, der Umschwung zu einer verstärkten Individualisierung der Lektüre und Isolierung des Lesers, dessen primärer Ich-Bezug einer bloßen „Befriedigung emotionaler Bedürfnisse“ als „Privatvergnügen“ diene (vgl.

SCHMIDT 1989, S. 350f.). Infolgedessen entstand ein institutionalisier- und professionalisierbarer Handlungsbedarf, der geeignet sein sollte, sich den inner-subjektiven Verarbeitungsprozessen der Lektüre zu assimilieren. Für eine unterrichtliche Organisation von Lektüreprozessen schien es darüber hinaus geboten, von der sich im Kreise drehenden Lesestoff-Kritik Abstand zu nehmen, um sich einem theoretischen Verständnis der Qualität des Lesens selbst zuzuwenden (KREUZER 1977, S. 66).

Diese Gedanken griff wohl als erster BERGK in seiner 1799 erschienenen Schrift „Die Kunst Buecher zu lesen“ auf und formulierte in Grundzügen eine Lese- und Literaturdidaktik. Ohne große Bedenken brach er mit der zentralen Auffassung der Lesesucht-Debatte, indem er deutlich sah, daß Lesen immer eine notwendige Aktivierung und Aktivität der Einbildungskraft implizierte (1799, S. 61). Selbsttätiges Lesen hieß, den Inhalt des Buches unter Zusammenwirkung von Verstand und Gemüt „in uns zu erzeugen“ (a. a. O.), um „eine neue Welt zu schaffen“ (1799, S. 125). Das drückte sich am besten in BERGKS Maxime aus: „Das Lesen soll ein Erziehungsmittel zur Selbständigkeit seyn“ (1799, S. 407).

Zusammenfassend können wir drei wesentliche Veränderungen der BERGK-schen Argumentation im Vergleich mit dem Denkmuster der Lesesucht-Kritiker festhalten. Zum ersten verschob sich die Zielperspektive von einer bloß utilitaristischen Nützlichkeit zur Selbständigkeit. Damit verbunden war ein Wandel der Erziehungskonzeption: Die Angst des philanthropischen Pädagogen vor der bedrohlichen Innenwelt der Kinder, ihrer subversiven Subjektivität, wich einer Vorstellung von den produktiven Selbstbildungskräften, deren Funktionsweise es zu erkunden galt, um die Entwicklungsprozesse dieser Selbsttätigkeit nicht zu durchkreuzen, sondern zu unterstützen.

Zum zweiten wandelte sich die Vorstellung davon, was das Lesen eigentlich sei: Der Lesebegriff der Lesesucht-Kritiker erschöpfte sich in einer Metaphorik der Verdauungsprozesse. Nun jedoch deuten sich die Umrisse eines auf der Ebene kognitiver Prozesse eigenständigen Lesebegriffs an.

Zum dritten schließlich geriet als Konsequenz dieser beiden Veränderungen die Rolle des Lesers in Bewegung: Der Leser in der Vorstellungswelt der Lesesucht-Kritiker war gleichsam passiv. Jetzt aber erlangte der Leser gegenüber dem Text eine gewisse Autonomie bzw. das, was früher als Selbstentfremdung ausgelegt worden war, wurde nun als Selbstentfaltung betrachtet: Der Leser wurde vom Objekt seiner Einbildungskraft zu deren Subjekt.

Aber gerade diese sich andeutenden Veränderungen waren es nicht, an die die lesepädagogischen Reflexionen des 19. Jahrhunderts anschlossen.

2. „Lesenlernen“ und „Lesenlehren“ im Jahrhundert der Bildung

Methodisch möchte ich bei der Untersuchung des Leseverständnisses dieses Jahrhunderts nicht dem allzu naheliegenden Schematismus folgen, der die historischen Darstellungen der Leseerziehung prägt: die formal notwendige Unterscheidung zwischen Erstleseunterricht und Literaturunterricht zu einem Dogma der Gegenstandskonstitution zu machen. Ich fasse die Weisen, in denen man mit dem Leseproblem als solchem umgegangen ist, als zwei Seiten einer

prinzipiellen Einstellung dem Lesen gegenüber auf. Unter dem Leseproblem verstehe ich – wie eingangs angedeutet –, daß Lesen immer die Erzeugung eines „imaginären Universums“ impliziert – und zwar einerlei, ob Lesenlernen oder komplexere Lektüre angesprochen sind. Da dies einen Begriff des Lesens voraussetzt, der erläutert, was im Leser geschieht, wenn er liest, kann man sagen, daß das 19. Jahrhundert noch weit von einem Verständnis des Lesens entfernt war; dies gilt es im folgenden zu zeigen.

Das 19. Jahrhundert hatte mit der Lesesucht auf den ersten Blick nicht mehr viel im Sinn. Bildungsreformerisch sah es ganz so aus, als ob eine Offensive für das Lesen im Vordergrund stünde. Mit dem Ausbau des Elementarschulwesens wurde dem Analphabetismus der Kampf angesagt: Allen sollte zumindest eine grundlegende Lesefähigkeit vermittelt werden. Der Diskurs der Schulmänner berauschte sich an einem „Methodenperfektionismus“ (FRIEDRICH 1987, S. 139 ff.), den schon zeitgenössische Stellungnahmen mit dem Hinweis karkierten, die beste Methode des Lesenlernens sei immer noch ein guter Lehrer (z. B. KEHR 1889, S. 121; STOCKMAYR 1881, S. 635). In der Gymnasialpädagogik banden die Debatten um die Einführung eines eigenständigen Deutschunterrichts und das „richtige Lesen“ eine Menge reflexiver Energie. Unter dieser Oberfläche schwelte die pädagogische Abwehr der Lesewut jedoch weiter und verschrieb sich einer Zivilisierung der wilden Leseprozesse bis in die Methodiken hinein (ASSMANN 1985, S. 96 ff.). Gerade dies durchkreuzte die Entwicklung einer Theorie des Lesens, weil der lesepädagogische Diskurs sich von der Idee, das Lesen kontrollieren zu müssen, nicht trennen konnte.

Am Beginn des Jahrhunderts bestand kein Zweifel, daß es Aufgabe der Schule sein müsse zu regeln, „was, wie und in welcher Ordnung jeder lesen soll“ (MASSOW 1800, S. 127). Zweifel bestanden aber sehr wohl an ihrer Fähigkeit, das Lesen auch „außerhalb de(r) Schulgrenzen einschränken“, d. h. kontrollieren zu können (MASSOW 1800, S. 140). Das Gespenst der „Privatlectüre“, die die Phantasie „erregt“ und nicht „bildet“, avancierte zum grundständigen theoretischen Problem der Lesepädagogik.

Das Modell, anhand dessen man sich grob das Fortschreiten des schulischen Lesens zu verdeutlichen versuchte, unterschied das „mechanische“ vom „logischen“ und vom „euphonischen“ Lesen. Im Grunde genommen bezog sich der „Methodenperfektionismus“ nur auf die Stufe des „mechanischen“ Lesens, der ersten elementaren Lesefertigkeit (siehe GÜMBEL 1989, S. 196). Die unzähligen Methodengeschichten, die das Jahrhundert hervorgebracht hat (etwa KIRSCH 1847; VOGEL 1874; FECHNER z. B. 1882; STOCKMAYR 1881; KEHR 1889; WAGNER 1890; STOFFEL 1915), sind Fleißarbeiten, die das Wissen über das Lesen nicht erweiterten; ich übergehe sie daher. Auch das „euphonische“ oder schöne Lesen stand, obwohl man es als höchstes Ideal betrachtete, theoretisch nicht im Mittelpunkt; weshalb ich es ebenfalls vernachlässige. Man überließ allein dem „logischen“ Lesen, die Lasten theoretischer Reflexion zu tragen.

In HEINRICH STEPHANI, der der Lautier- gegenüber der Buchstabiermethode zum schulpraktischen Durchbruch verhalf, sehe ich den „Erfinder“ dieses Dreistufen-Modells. An seiner von ihm so genannten „Elementarmethode“ ist zweierlei interessant. Zunächst der Umschwung von der organischen, dem 18. Jahrhundert eigentümlichen, zu einer geistigen Metaphorik des Leseverständnisses. Die „Lesekunst“ bestand nach STEPHANI in „der Fertigkeit, jedes

sichtbare Lautzeichen in den hörbaren Laut zu übersetzen“ (1813, S. 246f.). Hier spürt man sofort ein Unbehagen. Denn STEPHANI beschrieb einen Vorgang auf der mechanisch-elementaren Ebene, die scharf von allem Sinnverständnis abgetrennt sein sollte, mit einer geistigen Tätigkeit – Übersetzen –, die im Grunde Sinnverständnis voraussetzt, also die Bedeutungsproblematik ansprach. Weiterhin ist bei STEPHANI bemerkenswert, daß diese geistige Metapher auf der Stufe des „logischen oder verständigen Lesens“, die der sinngemäßen Erfassung eines Textes dienen sollte, nicht mehr auftauchte, obwohl doch gerade bei dieser Verknüpfungsleistung von Worten mit „richtigen Begriffen“ eine solche Beschreibung am Platz wäre (STEPHANI 1813, S. 250f.). Die Übersetzungsmetapher des Lesens schien bei STEPHANI eine rein mechanische Bedeutung zu besitzen; Akte der Sinngebung hingegen waren rein verstandesorientiert und als Fertigkeit in Zuordnungen (Wort-Begriff) frei von konstruktiven Elementen des Imaginären. Man erkennt also schon bei STEPHANI, daß die für eine Lesetheorie zentrale Logik des Lesens epistemologisch unterbestimmt blieb.

Im Schulmänner-Diskurs hatte dies zunächst fatale Folgen. KIRSCH (1847) z. B. hielt sich an das Dreistufenmodell wie an eine pädagogische Wahrheit. Intern jedoch geriet ihm das „logische Lesen“ zu einem Vorbereitungslehrgang des „ästhetischen Lesens“ in dem Sinne, daß er hier nur Fragen der richtigen „Accentuierung“ und des taktgenauen Lesens zuließ (1847, S. 210); nirgendwo war auch nur andeutend von Problemen des sinngemäßen Erfassen eines Textes die Rede. KIRSCH schien die Problematik des „logischen Lesens“ durch Überspringen, durch die unmittelbare Verbindung von Mechanik und Euphonik lösen zu wollen.

KEHR (1887) machte aus dem logischen ein Problem der Schuldisziplin. „Aufmerksamkeit“ und „deutliches Lesen“ des Schülers einerseits, „präcise und markige“ Erklärungen des Lehrers, die Warnung vor der „zersplitternden“ Wirkung „breiten Besprechens“ andererseits (KEHR 1887, S. 201), führten auf mysteriöse Weise zum „verständigen Lesen“ (S. 202). Nicht das Verständnis des Leseproblems, sondern die Furcht vor dessen imaginären Kräften herrschte in diesen „Stunden geistiger Gymnastik“ vor. Ließen sich Lehrer und Schüler jedoch von intensiven Betrachtungen hinreißen, „so leistet man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei Vorschub und richtet dadurch unsäglichen Schaden an“. Das einzige Mittel, dem vorzubeugen, sei eine „stramme Schuldisziplin“, die allemal mehr Wert sei als eine „gute Doktrin“ (KEHR 1887, S. 202). Die Angst vor der „Lesewuth“ mußte also noch immer erhalten, um zu verdecken, daß man nicht eigentlich wußte, was sinnverstehendes bzw. -erzeugendes Lesen sei und wie man es lehren sollte: Disziplin wurde der Theorie vorgezogen.

Überspringen und Disziplinieren des „logischen Lesens“ nahmen in der Schulmänner-Literatur, vor allem der volksschulpädagogischen, zwar einen breiten Raum ein, sie sind aber nicht die einzigen Strategien geblieben, sich der Probleme des Lesens zu nähern. Seit den späten 20er Jahren des 19. Jahrhunderts, als „logisches Lesen“ sich in der Semantik des lesepädagogischen Diskurses bereits etabliert hatte, verspürte man das Unbehagen, daß der Begriff „logisches Lesen“ eine zu enge Bezeichnung für das sei, was man eigentlich unter einem „wahren Lesen“ verstehen wollte. Im wesentlichen kön-

nen drei Argumentationsmuster unterschieden werden, „logisches Lesen“ im Rahmen des Dreistufenmodells zu präzisieren.

Eine erste Richtung versuchte, die Vorzüge der anscheinend leichteren Methodisierbarkeit der mechanischen Seite des Lesens zu übernehmen; hierfür stand das Programm der Denkschulung ein. Ans „euphonische Lesen“ lehnten sich jene an, die als entschiedene Alternative den gefühls- und gesinnungsbildenden Charakter der Lektüre stärken wollten. Und schließlich deutete ein dritter Weg den Kern des „logischen Lesens“ als Aufgabe des Interpretationsunterrichts.

Das Programm der Denkschulung geht auf KARL FERDINAND BECKERS 1829 vorgelegte „Deutsche Grammatik“ zurück. Sie verfolgte den Zweck, Sprachlehre als Denklehre aufzubauen. Man kann diese Absicht in einem Satz charakterisieren: „Der ganze Sprachunterricht“, so führte BECKER (1833, S. 23) aus, „muß zergliedernd (analytisch) sein.“ Vom Vorbild BECKERS inspiriert, legten KELLNER (1838–1840) und WURST (1836) Sprachbücher vor, die auch im Elementarunterricht verwendet werden konnten. Mit KELLNERS „anlehnender Methode“, in der, von einem „Sprachganzen“ ausgehend, logisches und grammatisches Verständnis geschult werden sollten, war eine radikale Absage an die sinnstörenden und zusammenhangslosen grammatischen Übungen im Geiste der Adelung, Hartung und Heyse (MATHIAS 1907, S. 256f.) verbunden. Doch diese Veränderung konnte nicht darüber hinwegtäuschen, daß nun, statt früher Einzelsätze, ganze Textkörper nach rein-logischen Kategorien durchgemustert wurden.

In der Idee grammatischer Logik glaubte man einen Mechanismus entdeckt zu haben, um das „logische Lesen“ nach dem Vorbild „mechanischen Lesens“ zu systematisieren. Das Ideal dieses Unterrichts bestand in der Schülerfertigkeit, mit maschineller Präzision Sinnstrukturen in Texten zu identifizieren und zu sammeln. An DIESTERWEGS „Höherer Leselehre“ (1830) läßt sich diese „mechanistische“ Textauffassung“ (FRANK 1973, S. 185) exemplarisch verdeutlichen. Aus seinem sechsstufigen Modell greife ich die zergliedernde Behandlung von Texten heraus. „Jedes Lesestück bildet ein Ganzes. Dieses Ganze besteht aus Theilen, welche, wenn sie, wie in einer kunstvollen Maschine, alle zusammen passen und in einander greifen, verdienen, Glieder oder organische Theile des Ganzen genannt zu werden. Wer nun diese Glieder nicht kennt, ihren Werth für das Ganze nicht zu bestimmen versteht, der kennt auch das Ganze nicht, oder höchsten nur das Äußere desselben. Um eine Uhr kennen zu lernen, begnügt man sich nicht, das Zifferblatt zu besehen und den Lauf der Zeiger zu beobachten, sondern man öffnet sie, nimmt sie auseinander, untersucht alle einzelnen Rädchen, setzt dieselben wieder zusammen und beobachtet nun den Lauf des Einzelnen und des Ganzen. Gerade so muß man mit einem Lesestück, das . . . einer wohleingerichteten Maschine gleicht, verfahren, wenn der Schüler in den Stand gesetzt werden soll, dasselbe geistig aufzufassen.“ Dies nennt DIESTERWEG „Sachzergliederung“ und resümiert: „Der geschickte Lehrer verfährt hier so, wie der Arzt, wenn er einen Leichnam seciert“ (DIESTERWEG 1830, S. 16f.). Dieses technizistische Text- und Leseverständnis vor Augen, dem die Problematik der Bedeutungshaftigkeit von Texten entgleitet, wird deutlich, in welcher Richtung der lesepädagogische Diskurs seinen Theoretisierungsauftrag verstand: Mechanisierung des gesamten Leseprozesses,

einerlei ob es sich um dessen elementare oder sinnverstehende Komponente handelte, als Entwurf einer perfekten Gegenwelt zum „träumerischen“, gar „wilden“ Lesen.

Die Strategie des Interpretationsunterrichts läßt sich nicht immer scharf von diesem Text- und Leseverständnis unterscheiden. So blieb auch für HIECKE (1872) eine verstehende „Lecture“ ohne die Exercitien der Denkschulung unvorstellbar. Seine Verbindung von Denken und Interpretieren war die Geburtsstunde der bis zum Ende des Jahrhunderts unüberschaubar angewachsenen Flut von Schul-Kommentaren zur deutschen Literatur (WEHRMANN 1887, S. 503), die stets begleitet wurde von der Kritik ihrer „zersplitternden“ Wirkung. Durchsetzen mußte sich HIECKE jedoch zunächst gegen die Kritik der Altphilologen und die Herrschaft der „Classischen Studien“ an deutschen Gymnasien. Aus dieser Perspektive wird verständlich, weshalb in HIECKES Begründung des Interpretationsunterrichts neben der Bildung nationaler Identität der Arbeitsaspekt so hohe Wertschätzung erlangte. Sollte die deutsche Sprache als „Organ des Denkens und Empfindens“ ins „Centrum“ des „Deutschen Gymnasiums“ gerückt werden, so implizierte dies nicht nur eine Stärkung der „formalen Geistesbildung“, sondern auch eine „ausgedehntere Lecture“ (HIECKE 1872, S. 49f.). Ausdrücklich war dies schulische und nicht „Privatlecture“, denn HIECKE sah in dieser noch immer den Feind des richtigen Lesens und ausgerechnet in den soliden Altphilologen die Förderer der Lese-sucht, da sie sich explizit für die häusliche Lektüre aussprachen. So hatte DEINHARDT (1837, S. 143; zit. n. HIECKE 1872, S. 61) gefordert: „die deutsche Lecture gehört in die Erholungsstunden des Schülers“, weil sie nichts mit „eigentlicher Arbeit“ zu tun habe (s. a. v. RAUMER 1852). Hierin erblickte HIECKE eine große „Gefahr“, die nur durch eine richtige „Methode der Erklärung und Durchsprechung“ deutscher Literatur, die zur „Arbeit“ wird, zu bannen sei. Diese Lesearbeit war Gegenmodell zum „verbildenden ... Amusement“. Schüler mußten das „Gelesene ... verdauen lernen“, um nicht in „krankhaftem Appetite nur immer neue und neue Speise hinunterzuschlingen“ (HIECKE 1872, S. 52), ihnen mußte „lesen (ge-)lehrt“ werden, um „geistiger Selbstbefleckung“ zu wehren (HIECKE 1872, S. 52 u. 53). Das alles haben wir schon einmal gehört. Ich erwähne es auch nicht wegen seiner Originalität, sondern als Hinweis auf die unterschwellige Beharrlichkeit einer Thematik, die das Lesen wie ein Automatismus begleitete, der lesetheoretische Ansatzpunkte immer wieder durchkreuzte und schließlich zunichte machte.

Ab der Mitte des Jahrhunderts standen Denkschulung und Interpretationsunterricht im Kreuzfeuer der Kritik. Ihnen wurde z. B. von WACKERNAGEL (1843, S. 91) die ausschließliche Verstandesbildung, von HEILAND (1859, S. 920) und DEINHARDT (1859) ihre „Sucht zur Reflexion und Abstraction“ vorgeworfen. Sogar die Preußischen Schulrichtlinien von 1859 verurteilten die „minutiöse Zergliederung und vorzeitige Kritik“, die die Bildung des „Gemüth(s) und die Phantasie“ schwächten (zit. n. WIESE 1886, S. 91). Bei den geistigen Vätern der Kunsterziehungsbewegung LAGARDE (1878) und LANGBEHN (1889) kulminierten diese Vorbehalte in der Abkehr von jeder „Wissenschaftlichkeit“. Je stärker sich Denkschulung und Interpretationsunterricht schematisierten, desto beharrlicher schob sich die Vorstellung von den gemüts- und gesinnungsbildenden Aufgaben des Deutschunterrichts in den Vorder-

grund. Wieder einmal mußte die Vielleserei herhalten, um auch noch diesen Umschwung zu legitimieren. In ihr sah SCHRADER (1893, S. 87) erstaunlicherweise eine „Gefahr für die Bildung der Phantasie“, weil sie diese überreize (a. a. O., S. 89). Nicht aber „ästhetische Kritik“, die ihm als Hinweis auf die angegriffene „geistige Gesundheit“ des Schülers galt (a. a. O., S. 478), sollte hier helfen, nicht verstärkte „Geistesarbeit“ (a. a. O., S. 491), sondern eine in Bewunderung aufgehende Nachempfindung von Literatur. Da die Schule ihr Ziel, die Übung des „Lesens im höheren Sinne“, durch „Schulzucht und Methodenkünstelei“ verfehlt und dadurch eine lesewütige Privatlektüre nur um so mehr gefördert habe, empfahl WOLGAST 1896 (S. 42; die anderen Textstellen S. 11, 18, 7) die Bildung zum „ästhetischen Genuß“. Er sollte jedoch nicht der Unterhaltung dienen; lesen, um sich zu unterhalten, sei kulturelle „Barbarei“ (a. a. O., S. 20). Die als solche kaum einleuchtende Konfrontation von „ästhetischem Genuß“ und unterhaltender Lektüre wird verständlich erst vor dem Hintergrund der wertenden Unterscheidung zwischen „Schundliteratur“ – zu der auch ein Autor wie Jean Paul gezählt wurde – und „echten Dichtwerken“ (vgl. BOUEKE 1973, S. 379). Diese Lesestoffkritik war, wie schon bei den Lesesucht-Kritikern, Anzeichen eines Theoretisierungsdefizits. Wenn nämlich WOLGAST den positiven Bildungsgehalt der „nachschaaffenden Phantasie“ betonte, diese jedoch der Lektüre sogenannter „Schundliteratur“ absprach, dann lag diese willkürliche Zuordnung an den mangelhaften Kenntnissen über den Zusammenhang von Lesen und Phantasie.

Gleichwohl darf die Bedeutung, die der „nachschaaffenden Phantasie“ im Rahmen der Kulturkritik beigemessen wurde, nicht unterschätzt werden: an den Erlebnisbegriff Diltheys gebunden, eröffnete sie die neue Perspektive der „Psyche“. Am Leitfaden der schaffenden Phantasie entdeckte die Reformbewegung das Kind zum zweiten Male. Die Chance, damit einem Moment des verstehenden und produktiven Lesens näher zu kommen, verschenkte sie aber durch den latenten Irrationalismus des rein intuitiven Verstehens. In der Chiffre von der „Kindertümlichkeit“, die LINDE (1902, S. 115 ff.) mit der Gesetzmäßigkeit organischer Entwicklung verband, wurde die Ontogenese zum Auswahlprinzip des Literaturunterrichts umgebogen.

In der Nachempfindung der Kinderseele ging die „Dichtung vom Kinde aus“ noch einen Schritt weiter. OTTO setzte „Kindesmundart“ mit Dichtung gleich und gelangte so zu einer Ablehnung des Buchs im Unterricht (1914, S. 26). Diese Auffassung wurde abgestützt von einer naiven Sicht des Buches, aus dem nichts zu lernen sei, weil es keine „Vorstellungen erzeugen“ könne; daher sei es auch als Medium der Weltaneignung untauglich. Nun „erzeugt“ selbstverständlich nicht das Buch Vorstellungen, sondern der Leser. Aber indem dieser an sich triviale Sachverhalt nicht zur Kenntnis genommen wurde, konnte in der Kunsterziehungsbewegung der uralte Gegensatz zwischen Buch und Selbsterfahrung wieder aufleben: im Buch hat ein anderer schon für mich gelernt, im Leben lerne ich selbst – formulierte etwa GÖRZE (1901, S. 123). Die Weichen waren in dem Augenblick gestellt, als man das Kind nicht als „Leser“, sondern als „Dichter“ entdeckte. Von dieser Einstellung war kein Beitrag zur Lesetheorie zu erwarten, wenngleich sie eine ziemlich radikale Disziplinierungshaltung implizierte: radikales Leseverbot. Insofern auch unterschieden sich Schulkritik und Schulzucht am Anfang des 20. Jahrhunderts zumindest in ei-

nem Punkte nicht: der Abwehr der Lesewut. Noch im „Lexikon der Pädagogik“ von 1915 empfahl ein gewisser KNIESGEN die „Überwachung“ der lesenden Schüler, um sie von der „Lesewut“ abzuhalten (1915, Sp. 56).

3. Die Entdeckung des Lesers und seiner Lektüre

Der Leser ist uns in den beiden Jahrhunderten, deren Leseverständnis ich herauszustellen versucht habe, nur als Objekt oder als Opfer seiner Lektüre erschienen. Die Entdeckung des Lesers als Subjekt seiner Lektüre geht nun auf Veränderungen in sehr verschiedenen Wissenschaftsbereichen zurück: der historischen und psychologischen Leser- bzw. Leseforschung, (psycho-)linguistischer und kognitionstheoretischer Ansätze sowie der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik und Semiotik bzw. Semiologie. Es ist daher außerordentlich schwierig, deren Aussagen über das Lesen auf einen Nenner zu bringen. Will man es dennoch versuchen, so kann man es wohl am besten über den gemeinsamen Bezugspunkt, von dem her sie ihre spezifischen Perspektiven entfalten. Ich benenne diesen mit der These des Leseforschers CHARTIER (1985, S. 251), daß „Bedeutungen von Texten“ immer „durch die Leseweisen unterschiedlich geschaffen“ werden. Eine der Konsequenzen dieser Auffassung besteht im veränderten Verständnis von Lektüre. Sie gewinnt nämlich den „Status einer schöpferischen, erfinderischen und produktiven Tätigkeit ... , die nicht einfach im Text verschwindet, als ob der vom Autor gewollte Sinn sich in seiner Unmittelbarkeit und Transparenz ohne Widerstand und Umwege in den Geist seiner Leser einschriebe“.

Im wesentlichen stützen drei Überzeugungen das neue „Paradigma“:

1. Die „werkästhetische“ Haltung, wonach es der Autor ist, der seinem Text eine Sinnstruktur gegeben hat, wird aufgegeben.
2. Die Lektüre ist eine Handlungsweise, in der Texten Bedeutungen zugeschrieben werden. Lesen muß also als ein aktiv-konstruktiver Vorgang verstanden werden, durch den sich Texte gleichsam erst erzeugen. D. h. der Sinn eines Textes entsteht erst als Summe der Rezeptionsweisen, denen er unterworfen wird.
3. Aus diesen beiden Annahmen folgt, daß Texte nicht mehr an einen Wahrheitsbegriff gekoppelt sind, der „richtige“ von „falschen“ Interpretationen unterscheidbar macht.

In den erwähnten Forschungsansätzen werden diese Sichtweisen allerdings unter zwei grundverschiedenen Perspektiven in Angriff genommen. Die Konzeption des „impliziten Lesers“ betrachtet den Leser als Struktur bzw. Funktion des Textes, d. h.: die „Leserrolle“ ist in den Text selbst eingebaut. So unterschiedliche Autoren wie U. ECO, H. R. JAUSS, W. ISER oder R. BARTHES stehen für diese Denkweise. Die Konzeption des „empirischen Lesers“ untersucht die konkreten „Leseweisen“ und zwar entweder historisch oder empirisch, wobei „empirisch“ sich wieder in eine eher psychologische oder soziologische Schwerpunktsetzung aufgliedert. Auf dieser letzten Differenzierungsebene stellt sich die empirische Lese- und Leserforschung entweder die mehr psychologisch geprägte Frage, „was in uns geschieht, wenn wir lesen?“, oder die mehr soziologisch geprägte Frage, „was geschieht mit der Lektüre

bzw. dem Lesen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen der Medienlandschaft insgesamt?“

Auf diese Veränderungen des Autor-Text-Leser-Modells haben seit den 60er Jahren die Theorien der Literaturdidaktik und die Theorien des Erstleseunterrichts mit einem Umbau ihrer eigenen Denkweise reagiert.

Das Bemerkenswerteste an der Entwicklung der letzten 25 Jahre liegt in einer gemeinsamen Grundüberzeugung in den Konzeptualisierungen zu literarischen Lektüreprozessen und zum Erwerb der Lesefähigkeit: Lesen als einen Akt der Bedeutungskonstitution zu sehen. M. a. W.: Der Intention nach ist damit die Trennungslinie zwischen „mechanischem“ und „logischem Lesen“ überwunden. „Bedeutung“ und „Decodierung“ sind in der Tat im jüngeren lese-theoretischen Reflexionszusammenhang zu magischen Zauberworten avanciert. Bei genauerer Analyse stellt sich jedoch heraus, daß sie metaphorisch bleiben.

So spricht etwa SCHWARTZ (1981, S. 16) von „reproduktiver Sinnbeilegung“ und „produktiver Sinnentnahme“. Bei GOODMAN (1976, S. 146) wird „Dekodierung“ der Schrift als Voraussetzung der „Bedeutungsentnahme“ gesehen, die Beziehung zwischen jener und dieser aber bleibt vollkommen im Dunkeln (s. a. GIBSON 1976, S. 181; GIBSON/LEVIN 1989, S. 108ff.). Diese Beispiele sind symptomatisch für einen breiten Konsens im neueren lesepädagogischen Diskurs. Wie dieses Entnehmen oder Dekodieren jedoch theoretisch zu verstehen ist, wird nirgendwo erläutert. Ein wesentlicher Unterschied zu STEPHANIS vor 180 Jahren benutzten Begriff der „Übersetzung“ will nicht einleuchten. In der Lesetheorie wird so argumentiert, als wüßten wir genau, was „Dekodieren“ ist. Aber wenn wir dies wüßten, dann wüßten wir auch, was in uns kognitiv geschieht, wenn wir Bedeutungen erzeugen – aber wir wissen es nicht! Auf die vollständige Unsicherheit in diesem Bereich verweisen auch die widersprüchlichen Aussagen zwischen Autoren, die den Recodierungs- und den Codierungsbegriff verwenden, und solchen, die nur den Codierungsbegriff gebrauchen. Bei ersteren, wie etwa GÜMBEL (1989, S. 57) oder MEIERS (1984, S. 186), wird „Dekodieren“ mit „Verstehen“ gleichgesetzt. Bei letzteren, wie etwa GIBSON/LEVIN (1989, S. 219), ist Dekodieren nur „Technik“ des Leseprozesses“ und wird vom „Verständnis“ unterschieden: D. h. wer dekodieren kann, muß noch nicht verstanden haben, was er gelesen hat.

AUST (1983, S. 79 u. 92f.), der sich intensiv mit der Frage beschäftigt hat, welche Konsequenzen ein Leseverständnis erzwingt, das Dekodierung als „Bedeutungsgewinnung“ bestimmt, kommt zu dem Ergebnis, daß man dazu eine „innere Sprache“ identifizieren müßte, die weder ein bloßer Bewußtseinsstrom noch auch eine Wortsprache wäre und dennoch „übersetzbar“ bliebe. Diese sei jedoch bislang nicht gefunden worden (vgl. GROEBEN/SCHEELE 1975, S. 84f.). Es scheint aber so, daß gerade Pädagogen aus professionellen Gründen so tun müssen, als ob sie genau wüßten, wie Bedeutungserzeugung abläuft, weil „Bedeutungsvermittlung ... didaktisch relevant“ ist (GÜMBEL 1989, S. 108; s. a. LEWANDOWSKI 1980, S. 68; ROLOFF 1977 u. 1978, bes. S. 48ff.; RUMPF 1972). Die Problemaffinität zum „Verstehensdefizit“ in der Pädagogik (LUHMANN/SCHORR 1986) ist offenkundig. Am offensivsten vertritt BAACKE (1983, S. 8) die Selbstevidenz der Bedeutungserzeugung, die freilich, wie jüngst erst wieder bei v. HENTIG (1990), in eine entschiedene Absage an jede pädagogische

Lese-Erziehung einmünden muß: Nicht weil die Schule „Aufgaben“ stellt, würden Jugendliche Bücher „richtig“ lesen“, sondern weil sie das Material für ihre Weltkonstitution abgeben. Insofern sei Lesen ein „subversiver Akt“, der aber weder in seiner sinnerzeugenden noch in seiner pädagogischen Problematik rezipiert wird.

Ich fasse zusammen und gebe einen Ausblick. Förderung der Kreativität, imaginäre Rollenspiele, schöpferische Imagination, subversive Weltkonstruktion u. v. m. – alles dies sind heute positive Eigenschaften, die man dem Lesen zuschreibt. Alle diese Eigenschaften waren zugleich die Gründe für den „take-off“ einer Intensivierung pädagogischer Reflexionen zur „Leseerziehung“, die das 19. Jahrhundert durchzogen, um die „Lesewuth“ unter den Fittichen schulischer Disziplin zu domestizieren. Schule als Institution war angetreten, die legitimen Normen des Lesens zu verbreiten; der Schulmänner-Diskurs – und nicht die „Unterrichtslehren“ und „Theorien der Erziehung“ – machte es sich zur Pflicht, die legitimen Normen zu finden, zu begründen und durchzusetzen. War deren Maxime das „richtige Lesen“, so müssen wir aus heutiger Sicht konstatieren, daß dieses Selbstverständnis zerbrochen ist, vielleicht zerbrechen mußte, weil ihm von Beginn an das doktrinaire Moment eingeschrieben war: zu wissen, welches die Kriterien „richtigen Lesens“ seien. Die gegenwärtigen Versuche einer Stärkung all der positiven Eigenschaften, die die Entdeckung des Lesers und seiner weltkonstituierenden Lektüre begleitet haben, scheinen mir auch eine trotzig Reaktion auf die mediale Konkurrenz, der das Lesen sich zunehmend ausgesetzt findet. Soll einerseits Lesen die Kreativität – zumindest im Vergleich mit dem Fernsehen – fördern (BÖHME-DÜRR 1990, S. 231ff.; FRÖHLICH 1988, S. 88; SINGER/SINGER 1988, S. 108), so zeigen andererseits neuere empirische Studien über den Mediengebrauch, was wir eigentlich immer schon wußten: Der Anteil jugendlicher Leser an der Leserpopulation reduziert sich unaufhaltsam (BONFADELLI 1986). Überdies ist die Frage, ob es zwischen dem „klassischen“ Lesen und den Neuen Medien zu „Mutationen“ kommt, die einen ganz anderen Begriff des Lesens erforderlich machen, empirisch vollkommen offen (FRITZ/SUESS 1986, S. 162ff.).

ILICH und SANDERS (1988, S. 9; s. a. ILICH 1991) haben beschlossen, den Sachverhalt in ein Paradox zu kleiden, mit dem ich schließen möchte: „Die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können“, so führen sie aus, „ist durch die moderne Erziehung ebenso bedroht wie durch die moderne Kommunikation – und doch ... bildet die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, das einzige Bollwerk gegen die Auflösung der Sprache in ‚Informationssysteme‘.“

Literatur

- ASSMANN, A.: Die Domestikation des Lesens. Drei historische Beispiele. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 57/58 (1985), S. 95–110.
- AUST, H.: Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen. Tübingen 1983.
- BAACKE, D.: Weltkonstruktion durch Lesen? In: WANGESIN, W. (Hrsg.): Jugend, Literatur und Identität. Anregungen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Braunschweig 1983, S. 1–13.
- BECKER, K.F.: Deutsche Grammatik. Frankfurt 1829.

- BECKER, K. F.: Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Frankfurt 1833.
- BEGEMANN, CH.: Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung. Zur Literatur und Bewußtseinsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt 1987.
- BENEKEN, F. B.: Vielleserey. In: Weltklugheit und Lebensgenuß oder Praktische Beyträge zur Philosophie des Lebens, hrsg. v. J. B. BENEKEN. Hannover 1791.
- BERGK, J. A.: Die Kunst. Bücher zu lesen. Jena 1799.
- BEYER, J. R. G.: Ueber das Bücherlesen, in so fern es zum Luxus unserer Zeit gehört. Vorgelesen in der churfürstl. mainz. Academie nützlicher Wissenschaften zu Erfurt, am 2ten Febr. 1795 (Acta Academiae Electoralis Moguntinae Scientiarum Utilium, vol. XII, 1794/95, commentatio 10) (= Die Leserevolution. Quellen zur Geschichte des Buchwesens, hrsg. v. R. WITTMANN, Bd. 10 [ND München 1981], S. 181–216).
- BLUMENBERG, H.: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt 1981.
- BÖHME-DÜRR, K.: Fernsehinder: Dumm und unkreativ? In: Wissensänderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen, hrsg. v. K. BÖHME-DÜRR/J. EMIG/N. M. SEEL. München/London/New York/Paris 1990, S. 217–235.
- BONFADELLI, H.: Jugend und Medien. Befunde zum Freizeitverhalten und zur Mediennutzung der 12–29jährigen in der BRD. In: Media Perspektiven, Nr. 1 (1986), S. 1–26.
- BOUEKE, D.: Zur Geschichte der Leseerziehung. In: Lesen – Ein Handbuch, hrsg. v. A. C. BAUMGÄRTNER. Hamburg 1973, S. 372–389.
- CAMPE, J. H.: Von den Erfordernissen einer guten Erziehung von Seiten der Eltern vor und nach der Geburt des Kindes. In: ders. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. 1 (ND Vaduz/Liechtenstein 1979). Hamburg u. a. 1785–1792, S. 125–232.
- CHARTIER, R.: Ist eine Geschichte des Lesens möglich? Vom Buch zum Lesen: einige Hypothesen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 57/58 (1985), S. 250–273.
- CHARTIER, R.: Lektüren und Leser im „Ancien Régime“. Ein Gespräch. In: Freibeuter 33 (1987), S. 47–57.
- CHARTIER, R.: Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit. Frankfurt/New York/Paris 1990.
- DEINHARDT, J. H.: Art. „Ästhetische Bildung“. In: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. v. K. A. SCHMID, Erster Band. Gotha 1859.
- DIESTERWEG, A.: Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. Dritter Theil: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre, oder Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen. Bielefeld 1830.
- ECO, U.: Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Frankfurt 1977.
- ENGELSING, R.: Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart 1973.
- ENGELSING, R.: Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500–1800. Stuttgart 1974.
- ERNING, G.: Das Lesen und die Lesewut. Beiträge zur Frage der Lesergeschichte; dargestellt am Beispiel der schwäbischen Provinz. Bad Heilbrunn 1974.
- FECHNER, H.: Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwicklung. Berlin 1882.
- FRANK, H. J.: Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- FRIEDRICH, G.: Das niedere Schulwesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III: 1800–1870, hrsg. v. K. E. JEISMANN/P. LUNDGREEN. München 1987, S. 123–152.
- FRITZ, A./SUESS, A.: Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz 1986.
- FRÖHLICH, W. D.: Medienwirkung unter dem Mikroskop? Ein Plädoyer für interdisziplinäre Medienforschung. In: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, hrsg. v. W. D. FRÖHLICH u. a. Frankfurt 1988, S. 60–97.
- GIBSON, E. J.: Die Ontogenese des Lesens. In: Lesenlernen: Theorie und Unterricht, hrsg. v. A. HOFER. Düsseldorf 1976, S. 174–191.
- GIBSON, E. J./LEVIN, H.: Die Psychologie des Lesens. Frankfurt 1989.
- GÖTZE, C.: Zeichnen und Formen (1901). In: Die deutsche Reformpädagogik I. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, hrsg. v. W. FLITNER/G. KUDRITZKI. Stuttgart (4. Aufl.) 1984, S. 119–125.

- GOODMAN, K. S.: Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Lesenlernen: Theorie und Unterricht, hrsg. v. A. HOFER. Düsseldorf 1976, S. 139–151.
- GROEBEN, N./SCHEELE, B.: Zur Psychologie des Nicht-Lesens. In: Lesen und Leben, hrsg. v. H. G. GÖPFERT/R. MEYER/L. MUTH/W. RUEGG. Frankfurt 1975, S. 82–114.
- GRZESIK, J.: Der kompetente Leser als Ziel des Literaturunterrichts. In: Humanität und Bildung. Festschrift für C. Menze zum 60. Geburtstag, hrsg. v. J. SCHURR/K. H. BROECKEN/R. BROECKEN. Hildesheim/Zürich/New York 1988, S. 257–274.
- GÜMBEL, R.: Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Frankfurt (3. Aufl.) 1989.
- HEILAND, K. G.: Art. „Deutsche Sprache“. In: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. v. A. SCHMID, Erster Band. Gotha 1859.
- HENTIG, H. v.: Wir brauchen Leser. Wirklich? Konstanz 1990.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Zur Sozialgeschichte der Kindheit, hrsg. v. J. MARTIN/A. NITSCHKE. Freiburg/München 1986, S. 661–683.
- HERRMANN, U.: Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung – Kindheit und Jugendalter im Werk J. H. Campes. In: Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert, hrsg. v. U. HERRMANN. Weinheim/Basel (2. Aufl.) 1989, S. 178–193.
- HIECKE, R. H.: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch, Zweiter Abdruck. Leipzig 1872.
- HOCH, J. G.: Vertraute Briefe über die jetzige abentheuerliche Lesesucht und über den Einfluß derselben auf die Verminderung des häuslichen und öffentlichen Glücks (= Die Leserevolution. Quellen zur Geschichte des Buchwesens, hrsg. v. R. WITTMANN, Bd. 10 [ND München 1981], S. 33–180). Hannover 1794.
- ILLICH, I.: Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt 1991.
- ILLICH, I./SANDERS, B.: Das Denken lernt Schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg 1988.
- KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Absicht. In: Werke Bd. 10, hrsg. v. W. WEISCHDEL. Darmstadt 1983, S. 397–690.
- KANT, I.: Über Pädagogik. In: Werke Bd. 10, hrsg. v. W. WEISCHDEL. Darmstadt 1983, S. 691–761.
- KEHR, C.: Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser. Gotha (10. Aufl.) 1887.
- KEHR, C.: Geschichte des Leseunterrichts. In: Geschichte des deutschen Unterrichts in der Volksschule, bearb. v. A. ENGELIEN/H. FECHNER/C. KEHR/TH. KNIEBITZSCH/F. SCHÄFER (= Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, hrsg. v. C. KEHR, Bd. 1). Gotha (2. Aufl.) 1889, S. 1–121.
- KELLNER, L.: Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer an Volksschulen, Bürgerschulen und Seminarien. I.–IV. Theil. Erfurt 1838–1840.
- KIRSCH, K.: Art. „Lesen“. In: Pädagogische Real-Encyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, II. Bd., redig. v. K. G. HERGANG. Grimma 1847, S. 194–213.
- KNIESGEN, L.: Art. „Privatlectüre der Jugend“. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 4, hrsg. v. E. M. ROLOFF. Freiburg 1915, Sp. 55–58.
- KÖNIG, D. v.: Lesesucht und Lesewut. In: Buch und Leser. Vorträge des ersten Jahrestreffens des Wolfenbütteler Arbeitskreises für Geschichte des Buchwesens. 13. und 14. Mai 1976, hrsg. v. H. G. GÖPFERT. Hamburg 1977, S. 89–124.
- KREUZER, H.: Gefährliche Lesesucht? Bemerkungen zu politischer Lektürekritik im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Leser und Lesen im 18. Jahrhundert. Colloquium der Arbeitsstelle Achtzehntes Jahrhundert Gesamthochschule Wuppertal vom 24.–26. Oktober 1975. Heidelberg 1977, S. 62–75.
- LAGARDE, P. d.: Vom Unterrichtsgesetze (1878). In: Schriften für das deutsche Volk, Erster Band. München 1924.
- LANGBEHN, A. J.: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen (1889). Leipzig (72.–76. Aufl.), o. J.
- LEWANDOWSKI, TH.: Überlegungen zu Theorie und Praxis des Lesens. In: Wirkendes Wort 30 (1980), H. 1, S. 54–65.

- LICHTENBERG, G. CH.: Werke in einem Band. Berlin/Weimar 1982.
- LINDE, E.: Kunstwert und Kindertümlichkeit (1902). In: LINDE, E.: Die Bildungsaufgabe der deutschen Dichtung. Leipzig 1927.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986.
- MASSOW, J. E. W. E. v.: Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens mit besonderer Berücksichtigung auf die Provinz Pommern. In: Annalen des Preussischen Schul- und Kirchenwesens, ed. F. GEDICKE, Erster Band. Berlin 1800, H. 1, S. 76–143, H. 2, S. 181–260.
- MATHIAS, A.: Geschichte des deutschen Unterrichts. München 1907.
- MEIERS, K.: Lese-Erstunterricht. In: Handbuch für Deutschlehrer, hrsg. v. J. BAUMANN/O. HOPPE. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1984, S. 182–201.
- OTTO, B.: Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule (= Die Zukunftsschule, Zweiter Teil). Berlin 1914.
- PRÜSENER, M.: Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Lesergeschichte (Sonderdruck aus:) Archiv für Geschichte des Buchwesens, Bd. XIII, Lieferung 1/2 (1972).
- RAUMER, R. v.: Das Deutsche auf Schulen in gegenwärtiger Zeit (2. Buch in: K. v. RAUMER: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Zweite Abtheilung). Stuttgart (2. Aufl.) 1852, S. 99–151.
- RICOEUR, P.: Zeit und Erzählung. Bd. II: Zeit und literarische Erzählung. München 1989.
- ROETGER, G. S.: Ueber Kinderunzucht und Selbstbefleckung. Ein Buch bloß für Aeltern, Erzieher und Jugendfreunde, von einem Schulmanne. Züllichau-Freystadt 1787.
- ROLOFF, V.: Identifikation und Rollenspiel. Anmerkungen zur Phantasie des Lesers. In: Erzählforschung 2. Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik, hg. v. W. HAUBRICHS (= Beiheft 6 zu LiLi), Göttingen 1977, S. 260–276.
- ROLOFF, V.: Der Begriff der Lektüre in kommunikationstheoretischer und literaturwissenschaftlicher Sicht. In: Romanistisches Jahrbuch 29 (1978), S. 33ff.
- RUMPF, H.: Lesenlernen als Schule sozialer Aufmerksamkeit. In: Erziehung und Unterricht 122 (1972), H. 8, S. 505–517.
- SARTRE, J.-P.: Was ist Literatur? Reinbek b. Hamburg 1981.
- SCHENDA, R.: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. Frankfurt (3. Aufl.) 1988.
- SCHMIDT, S. J.: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt 1989.
- SCHRADER, W.: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Berlin (2. Aufl. d. bericht. 5. Aufl.) 1893.
- SCHWARTZ, E.: Zur Didaktik und Methodik des Erstleseunterrichts. In: Erstlesen, hg. v. K. MEIERS. Bad Heilbrunn (2. Aufl.) 1981, S. 7–18.
- SINGER, J. L./SINGER, D. G.: Wider die Verkümmern der Phantasie. Fernsehen, Lesen und die Entwicklung der Vorstellungskraft. In: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, hg. v. W. D. FRÖHLICH. Frankfurt 1988, S. 98–114.
- STEPHANI, H.: System der öffentlichen Erziehung. Ein nöthiges Handbuch für alle, welche an derselben zweckmäßigen Antheil nehmen wollen. Erlangen (2. Ausg.) 1813.
- STOCKMAYR, Art. „Leseunterricht“. In: Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearb. von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, hg. v. K. A. SCHMID, 4 Bd. Gotha (2. Aufl.) 1881, S. 622–644.
- STOFFEL, J.: Methodik des deutschen Sprachunterrichts auf der Unterstufe der Volks- und Mittelschulen (1887). Beerfelden (3. Aufl.) 1915.
- TODOROV, T.: Die Lektüre als Rekonstruktion des Textes. In: Erzählforschung 2, hg. v. W. HAUBRICHS (= Beiheft 6 zur LiLi). Göttingen 1977, S. 228–239.
- VOGEL, A.: Methode des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule. Gütersloh 1874.
- WACKERNAGEL, PH.: Deutsches Lesebuch. Vierter Theil: Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart 1843.
- WAGNER, O.: Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Breslau 1890.
- WEHRMANN, K.: Vom deutschen Sprachunterricht bei den Herbartianern und bei Herbart. In: Zeitschrift für den deutschen Unterricht I (1887), S. 499–515.
- WIESE, L.: Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Dritte

Ausgabe, bearb. u. bis zum Anfang des Jahres 1886 fortgeführt v. O. KÜBLER. Erste Abtheilung: Die Schule. Berlin 1886.

WITTMANN, R.: Buchmarkt und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. Beiträge zum literarischen Leben 1750–1880. Tübingen 1982.

WURST, R. J.: Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten. Reutlingen 1836.

WOLGAST, H.: Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend (1896). Worms (7. Aufl.) o. J. (1950).

Abstract

The author reconstructs the emergence and establishment of an independent pedagogical discourse on reading which has its roots in the critique of the “reading mania” at the turn of the eighteenth century. The strategy of a pedagogization of reading furthered by the public school in the “century of education” established a discourse among teachers mainly, vacillating between the ideals of methodological perfectionism, on the one hand, and of “logical reading”, on the other, in which the passivity of the reader was systematically trained. It was only with the discovery of the constructive role of the reader in our time that the reading-pedagogical discourse could free itself from the sway of the reading-mania critique, yet so far without having a theory about what we do when we read.

Anschrift des Autors

PD Dr. Andreas von Prondczynsky, Griester Weg 2c, 6457 Maintal 2